

EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

*Gian Battista Bolis*¹

A pesar de los innegables progresos con respecto a la Edad Antigua, no debemos olvidar que nuestro siglo XXI inició con una situación todavía muy grave en el campo de la alfabetización, instrucción y educación. Culminando la década de los noventa del siglo XX, el derecho fundamental a la educación era negado todavía a 948 millones de adultos analfabetos, a 130 millones de niños comprendidos en edad entre 6 y 11 años y a 277 millones de adolescentes no escolarizados. Además esta situación se hace mucho más grave para algunas categorías al interior de este universo. Se trata de los sectores más desfavorecidos de la sociedad que constituyen la mayoría en las estadísticas mencionadas; nos referimos a los campesinos, los discapacitados, los emigrados, las minorías étnicas y en general las mujeres. Pensemos solo que hay lugares donde de cada tres mujeres adultas una es analfabeta (en los mismos lugares la proporción de los varones es de 1 a 5). Más bien podemos afirmar que, en estos últimos años la situación no va mejorando mucho, vivimos en tiempos de crisis de la educación en todos los niveles y quizás con mayor intensidad en los países pobres o en vías de desarrollo.

¹ Doctor en Filosofía. Secretario General de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Seguramente, en el área andina no hay agenda gubernamental que no ponga énfasis en la emergencia educativa y, no obstante, siguiendo perfectamente la idiosincrasia latina, no es dicho que haya correspondencia entre «preocuparse» y poner manos a la obra.²

La mayor parte de los gobiernos latinoamericanos reconoce una situación de fracaso con respecto a los niveles de instrucción de la población: elevadas tasas de analfabetismo y analfabetismo de retorno; inadecuados niveles de comprensión lectora y de capacidad de razonamiento lógico-matemático; escasa preparación de los docentes, además pagados en modo inadecuado, entre otros problemas.

Sin embargo, la crisis del mundo de la educación no es solo un fenómeno latinoamericano o de los países en vía de desarrollo, más en general «parece en acto a nivel mundial una progresiva devaluación de la escuela y del mundo escolar, un continuo disgregarse de la vida cotidiana al interior de la escuela, una pérdida de prestigio social de los mismos docentes» (Ferroni 1997: 4). Juan Pablo II, en un discurso de julio de 2004, observaba preocupado la situación educativa europea, caracterizada por un número creciente de jóvenes desorientados y por políticas educativas de los estados incapaces de encontrar nuevas perspectivas para afrontar las dificultades de los adolescentes en su vida personal o en el marco social.³

Junto a la situación descrita, sin embargo, hay también señales de un despertar de actividades y se multiplican las iniciativas públicas y privadas.⁴ Al mismo tiempo, en el intento de mejorar la situación, corremos

² En Perú, por ejemplo, hace años se declaró en emergencia la educación; sin embargo, el presupuesto ha quedado idéntico y muy por debajo de las necesidades.

³ Juan Pablo II. Discurso a los participantes en un simposio europeo sobre el tema «Los desafíos de la educación» (Roma, 3 de julio de 2004).

⁴ El caso del Perú es emblemático: el gobierno ha lanzado una campaña de evaluación y capacitación docente que prevé un desembolso de más de 150 000 000 de soles

el riesgo de caer en un *metodologismo exasperado*, pensando que el problema de la escuela y de los niveles de preparación se puede resolver con técnicas pedagógicas, olvidando que el docente tiene que ser también maestro y que el estudiante tiene que ser también discípulo (cf. Borghesi 2007),⁵ porque de lo que se trata, como señala G. Carriquiry, es «reconstruir [a] la persona», no dar instrucciones para el uso.

G. Carriquiry señala, justamente, en su reciente obra sobre América Latina que el desafío capital que nosotros estamos llamados a asumir es educativo y consiste en reconstruir la persona, despertar y cultivar la humanidad del hombre, hacer crecer la autoconciencia de su vocación, dignidad y destino.⁶ Asimismo, afirma que la auténtica riqueza de una nación son sus hombres y mujeres⁷ y que por lo tanto no hay mejor inversión ni mayor riqueza ni capital más productivo y rentable para la

—aproximadamente \$ 50 000 000 (dólares americanos)—. Contemporáneamente, el mundo empresarial (CONFIEP) ha creado una ONG cuyo fin es apoyar la educación, rural sobre todo. Las encuestas, además, muestran una creciente preocupación de la ciudadanía por la educación.

⁵ «De este punto de vista la crisis actual no reside tanto en el menguar de una imagen elitista de la escuela [...] cuanto en la “deconstrucción” de una tradición cultural tal que comporta una doble ausencia: aquella del docente-maestro y del estudiante-discípulo. Esa deconstrucción, con su metodologismo exasperado, la formalización de los lenguajes, su pretensión enciclopédica, lleva a un resultado paradójico: aumenta el volumen de manuales y tiempos de la didáctica³, en el mismo tiempo en que el compromiso con el estudio se vuelve mínimo y el aburrimiento máximo» (Borghesi 2007: 14).

⁶ «[...] se trata de educar a una posición verdaderamente humana que se ponga con estupor y gratitud frente a la belleza y grandeza del ser de la persona y mantenga vivos los deseos de verdad, de significado de la propia vida y de toda la realidad, de felicidad, justicia y belleza, de plena realización de sí, que forman naturalmente parte de su humanidad, de su razón y libertad» (Carriquiry 2003: 266).

⁷ «La auténtica riqueza de una nación son sus hombres y sus mujeres, la dignidad de su razón y libertad, su disponibilidad al sacrificio en el don conmovido de sí, su capacidad de iniciativa, de laboriosidad y creatividad empresarial, de construcción solidaria» (Carriquiry 2003: 267).

persona y la sociedad de aquello que se desarrolla a partir de una auténtica labor educativa (cf. Carriquiry 2003: 266). En la misma línea de estas observaciones se manifiesta el documento final de Aparecida, allí donde afirma que América Latina y el Caribe viven una «particular y delicada emergencia educativa» porque las nuevas reformas educacionales, en el afán de adaptarse a las exigencias de la globalización, «aparecen centradas prevalentemente en la adquisición de conocimientos y habilidades y denotan un claro *reduccionismo antropológico*, porque conciben la educación preponderantemente en función de la producción, de la competitividad y del mercado». Los obispos latinoamericanos observan también que la aplicación de este modelo educativo utilitarístico termina por propiciar con frecuencia «la inclusión de factores contrarios a la vida, a la familia y a una sana sexualidad», con la consecuencia de no desplegar en los jóvenes ni los mejores valores ni su espíritu religioso, privándolos así de los caminos que les permitirían superar la violencia y adquirir aquellas actitudes, virtudes y costumbres que harían «estables los hogares que formaran y los convertirían en constructores solidarios de la paz y del futuro de la sociedad».⁸ En una reciente carta a la Diócesis de Roma Benedicto XVI reconoce que si educar nunca ha sido fácil, hoy parece ser cada vez más difícil y por eso se habla de una «gran emergencia educativa, confirmada por los fracasos que encuentran con demasiada frecuencia, nuestros esfuerzos por formar personas sólidas, capaces de colaborar con los demás, y de dar un sentido a la propia vida». Pero, en el mismo texto, el Papa nos advierte que no se trata de «echar la culpa a las nuevas generaciones, como si los niños que hoy nacen fueran diferentes de los que nacían en el pasado» ni de atribuir la culpa a los adultos

⁸ V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, documento final (Aparecida, 2005), n.º 328. Véase, en el mismo documento, la nota 190 con su referencia a numerosas intervenciones pontificias anteriores.

de hoy que ya no son capaces de educar, «por que en esta crisis, no están en causa solo las responsabilidades personales de los adultos y de los jóvenes, que ciertamente existen y no deben esconderse, sino también un ambiente difundido, una mentalidad y una forma de cultura que llevan a dudar del valor de la persona humana, del significado mismo de la verdad y del bien, en última instancia, de la bondad de la vida».⁹ María Zambrano ya había identificado el núcleo y la profundidad de esta crisis cuando afirmaba que «lo que esta en crisis es aquel misterioso nexo que une nuestro ser con la realidad, tan profundo y fundamental que constituye nuestro último sostén» (1996: 84). Este desinterés por la realidad, esta posibilidad que a menudo encontramos en los alumnos, «no es por lo tanto solo un problema de la escuela, más bien es una crisis de lo humano», tanto que podemos afirmar que «la crisis de la enseñanza no es crisis de la enseñanza, es crisis de la vida» (Carrón 2007: 7-8). Por eso, añade Benedicto XVI, «se hace difícil transmitir de una generación a otra algo válido y cierto, reglas de comportamiento, objetivos creíbles sobre lo que se puede construir la propia vida».¹⁰

Por lo expuesto, consideramos que la actual coyuntura puede ser aprovechada seriamente solo si, paralelamente a los esfuerzos dirigidos a mejorar los niveles de aprendizaje de la población, se inicia y profundiza un serio debate sobre la función de la educación y sus condiciones de éxito profundo y duradero.

Este punto de vista hace necesario abordar el debate teniendo en cuenta los múltiples elementos en juego; a continuación se señalan los que consideramos vitales, sin pretensión de ser exhaustivos:

⁹ Benedicto XVI. Carta sobre la tarea urgente de la Educación a la Diócesis de Roma (Ciudad del Vaticano, 21 de enero de 2008).

¹⁰ *Ibidem.*

- a. La diferencia y complementariedad entre educación e instrucción.
- b. La existencia de diferentes culturas y la posibilidad o la imposibilidad de un diálogo entre ellas.¹¹
- c. Los principales actores del proceso educativo: familia, sociedad civil,¹² el Estado.
- d. Los descubrimientos y los aportes (incluyendo las confusiones y tergiversaciones) que a lo largo de la historia se han dado con respecto a lo que es la educación y cómo se debe impartir.
- e. Finalmente el «educando» y la «estructura original» o «artificial» del sujeto humano, principal «beneficiario» del proceso educativo.

EDUCACIÓN, INSTRUCCIÓN, FORMACIÓN

Es importante, para iniciar adecuadamente, prestar un poco de atención a los términos que entrarán en juego: educación, instrucción, formación.

Educación

En la época moderna y contemporánea han surgido muchas concepciones de lo que es educación, en su mayoría atribuyéndole la función de adaptación a los cambios y transformaciones que surgen en la sociedad. Sin embargo, se puede constatar que hoy en día poco se entiende a la educación porque aquellas formas de interpretarla han olvidado a su primer agente-protagonista que es la persona y todo aquello que la constituye. Por esto, y como es propósito del presente trabajo abordar el tema desde una visión

¹¹ Nos referimos a los fenómenos de «multiculturalidad», «interculturalidad», etc.

¹² Entendemos aquí por sociedad civil todas las formas de asociación que nacen de la base, incluidas las diferentes religiones y la misma Iglesia Católica.

antropológica, es preciso recordar la etimología de la palabra «educación». Esta deriva de dos verbos latinos:

| <i>Educare</i> | <i>Educere</i> |
|---|--|
| Criar, nutrir, conducir de un lugar a otro; llevar a alguien de una situación a otra, acentuando el aspecto relacionado a la ayuda externa que se recibe. | Extraer, lanzar, hacer brotar, sacar fuera, resaltando en cambio que los resultados se obtienen desarrollando virtualidades ya existentes. |

Educare hace referencia principalmente al maestro y a los padres que acompañan a quien es educado; en cambio, en *educere* es el mismo educando quien aparece como sujeto de su educación, mientras que el maestro y los padres ayudan a sacar lo que ya está en él. A este propósito Platón, por ejemplo, estaba convencido de que en el hombre existe un núcleo original, un «alma» (llevando así a la madurez el concepto de *psyke*, descubierto por Sócrates) dotada de un bagaje de ideas, valores originarios, innatos y que por lo tanto la educación no tiene por fin «sembrar» en el alma valores, sino ayudar a recuperarlos. Para Platón «la educación no consiste en una simple enseñanza de la virtud, la cual no se adquiere por conocimiento. Todas las almas, al venir a este mundo traen ya innatas todas sus ideas. Pero es preciso, por una parte despertarlas por medio de la “reminiciencia”, haciéndoles volver sus ojos a la luz (*Periagogè*), y al mismo tiempo disciplinar sus tendencias inferiores mediante el ejercicio de la virtud (*Éthesi kai Askésesi*)» (Fraile 1958: 398).

En los idiomas neolatinos la palabra «educar» aparece relativamente tarde. En la lengua italiana, por ejemplo, a finales del 1400 se utilizaba solo el verbo «criar»;¹³ el sustantivo «educación» existía, pero como significado de lo

¹³ En italiano, *Allevare*.

que hoy se entiende como 'buena educación', vale decir un comportamiento cortés en la convivencia social.

La idea de *buena educación* tiene origen en la palabra «urbanidad»¹⁴ y en la palabra «cortesía».¹⁵ Ambas tienen un sentido social y aristocrático. De esta connotación deriva que la educación es concebida como «resultado de un proceso que termina con el dominio cognitivo de determinadas formas de comportamientos sociales» (García Hoz 1960: 14).

Con la ayuda de estas observaciones y de sus raíces, los significados de los verbos *educere* y *educare*, nos aportan la idea de un contenido de la educación como algo que tiene un resultado visible que se puede constatar en la persona; pero el educador no se encuentra frente a un ente abstracto e indefinido, sino frente a un sujeto con una naturaleza biológica y espiritual, con una historia, tradición y credo. Se trata por tanto, de ser conscientes del irreductible significado de la persona, fundamento de toda propuesta educativa.

A ese propósito, García Hoz sostiene que la educación es acción y efecto: «los efectos de cada acción se manifiestan a través de nuevos seres o de nuevas formas»; sin embargo, no se trata de crear nuevos seres sino de educar el ser que ya existe a partir del cual nacerán nuevos modos de ser del hombre: «las nuevas formas que adquirimos en virtud de la educación colman el vacío de su finitud, completan su posibilidad de existir, vale decir van a perfeccionarlo» (Braidó 1962: 183).

Se puede completar el cuadro añadiendo la observación que hace P. Braidó cuando dice que la relación entre un adulto y los que crecen es para que estos adquieran la capacidad de obrar libremente según las órdenes de la

¹⁴ Referida a la *urbe* como agrupación de personas en contraste al hombre solitario de la sociedad agrícola.

¹⁵ Designa el modo de comportarse de aquellas personas selectas que vivían en la Corte.

razón (cf. Braido 1962: 183). Aquí se percibe explícitamente que el fin de la educación es el de poner a la persona en condiciones de ejercitar su libertad. Esta educación a la libertad consiste en favorecer un ser *autónomo* capaz de cumplir por sí mismo las elecciones que en la vida son necesarias y sobre todo conseguir los elementos indispensables para poder tomar decisiones libres.

Para alcanzar dichos objetivos es necesario que la persona reciba una ayuda proporcional a su edad y a sus propias características, pero dicha ayuda puede no servir para nada, o ser además dañina sino se respetan los derechos unidos a la dignidad humana, hecho que se verifica en el caso de que sea impuesta, sin la aceptación libre y la participación activa de la persona a la que está dirigida.

Instrucción

Erróneamente a la educación se le ha dado la connotación de instrucción. Es más grave todavía ver que en todas las escuelas se educa solo bajo líneas instructivas, que en cierta medida son válidas, pero que no completan el ciclo formativo de toda persona y no promueven más la búsqueda de la verdad. Lo peor es que nadie se da cuenta de esta pedagogía reduccionista. Pero esto no es el único destino posible del término instrucción. Esta palabra deriva de los términos latinos

| | |
|-------------------|--|
| <i>Instructio</i> | Alistar, preparar, proveer, abastecer, |
| <i>Instruere</i> | volver hábil, amaestrar. |

Nótese bien que todas estas palabras dan la idea de un proceso de preparación de instrumentos para realizar algunas acciones. El fin es hacer

algo, mientras que en la educación el fin es ayudar al educando a madurar, a aprender algo nuevo y a sacar lo que por naturaleza tiene dentro de sí, a darse cuenta con qué «tesoro» ha nacido y para qué sirve. La instrucción consiste, por tanto, en el «proceso de transmisión de una persona a otra de los instrumentos que permiten obrar libremente, que el sentido común identifica en el dominio del *leer*, del *escribir* y del *hacer las cuentas* y entonces del “hacerse una cultura”» (Fioravanti 1983: 23).

Ante simples acciones (pero necesarias) que implican la instrucción, la educación está obligada a sobreponerse a barreras¹⁶ que aparecen en el ciclo formativo de la persona que suponen una adecuada planificación y un tiempo, teniendo en cuenta las características individuales de cada uno. De igual forma deben ser atendidos los plazos necesarios en cada materia para el logro de sus objetivos.

Teniendo como fin último la calidad humana de la persona, «se deben concebir la instrucción y la educación como procesos estrictamente juntos; la educación como adquisición de un *estilo de vida* y la instrucción como dominio cada vez más amplio de los instrumentos fundamentales para el correcto uso de la libertad de ser y de conocer» (Fioravanti 1983: 23).

Creo que erróneamente en el siglo pasado se ha terminado por confiar la tarea de la instrucción a las solas instituciones públicas, olvidándose de las funciones prioritarias de las familias. No podemos pasar por alto que la familia es

unidad de acción, de afectos, de ideales, de capacidad práctica, de relaciones de solidaridad; es *convergencia concreta* de todas las

¹⁶ Estas pueden acontecer en el plano familiar mediante los padres, la economía, el trabajo; en el desarrollo personal, temperamento, gustos, rebeldía, amistades, capacidad; en el plano social, propuestas educativas inadecuadas, situación de los docentes, etc.

disposiciones del sujeto empeñado con la preciosísima ventaja de la verificación práctica de la utilidad y de la eficacia de su empeño; es *continuidad* de protección materna y paterna que, garantizando al hijo la confianza personal lo dispone a la aceptación positiva de sí, de los demás y de la realidad. (Peretti 1969: 247)

y que

la instrucción ha de entenderse por tanto, en primer lugar, como la transmisión, por parte de los padres y los otros componentes del núcleo familiar, de todo aquello que son, de todo el patrimonio de tradición, de vida hecha y de conocimiento de la realidad del cual tienen posesión; y en segundo lugar, como la ayuda que algunas personas, profesionalmente preparadas, puedan dar para completar este patrimonio. (Fioravanti 1983: 24)

Formación

La formación es otro aspecto importante, sin el cual no resulta suficiente describir todos los elementos que entran en juego en el crecimiento de la persona. En el lenguaje ordinario su significado se confunde con los de instrucción y educación y los tres términos se usan frecuentemente como sinónimos. En realidad, la palabra «formación» tiene un contenido propio; por lo tanto, es útil seguir sus raíces semánticas. En un libro de reciente publicación, R. Mazzeo individua 5 raíces semánticas de la palabra «formación» que me parece útil sintetizar (cf. Mazzeo, Panzarasa, Vignati 2007: 45-46).

Un primer significado es 'dar forma, configurar, forjar, plasmar' y se refiere a la acción que los padres y maestros ejercen sobre el niño, cuya

humanidad sería informe, disorganica, carente e incompleta y al mismo tiempo, flexible, dócil, abierta a mejoría y perfeccionamientos. En ese caso, el educador sería el alfarero que modela el barro para darle forma. En segundo sentido, «formación» es 'adquirir forma, esforzarse para realizar la propia humanidad'. Aquí, por influjo de la cultura alemana, la palabra formación deriva del concepto filosófico de «forma», y quiere decir sustancialmente autoeducación, pero comprendiendo la noción de perfección y aquel carácter de continuidad que tiene el proceso de perfeccionamiento. Podríamos decir que propiamente la formación inicia cuando la persona, habiendo sido ayudada a desarrollar su yo escogiendo un propio estilo de vida (este es el aporte principal de la educación) y habiendo recibido el apoyo necesario para adquirir los conocimientos básicos en las principales disciplinas (la propia lengua, el conocimiento de la propia historia, de las ciencias naturales de las matemáticas, etc.),¹⁷ comienza a escoger y dirigir libremente sus actividades decidiendo qué ayuda pedir y a quién (cf. Fioravanti 1983: 29). El tercer significado concibe la formación como resultado de un proceso en el cual la persona lleva a plenitud sus potencialidades subjetivas; aprendiendo lo que le falta, consolida sus capacidades y se habilita a vivir la vida personal y de relaciones. Esto logrado a través no solo del sistema formal de educación (escuela), sino a través de otras realidades formativas y de la vida social en su complejo. Este tercer significado es integración del segundo, con mayor énfasis en los aspectos interpersonales y relacionales. Un cuarto sentido se refiere a la «formación profesional»; aquí formarse es adquirir conocimientos y habilidades de comportamiento y de relación que exige una determinada actividad. Un último significado completa en sentido «humanístico» los otros y consiste en concebir la formación como función de la evolución humana.

¹⁷ Este es el aporte principal de la instrucción.

En este matiz, la formación no se refiere a competencias propias de un rol o estatus social, sino a algo más existencial, global, vital y no atañe solo a la edad evolutiva, sino abarca el entero arco de la vida. «El hombre está siempre sobre la vía de la formación propia, de su continuo perfeccionamiento, que no puede ser restringido a los diplomas de ninguna escuela del mundo» (Fioravanti 1983: 27). Desde este punto de vista, la formación se revela como una modalidad típica de la vida personal y social, casi una función que caracteriza a la evolución humana, el desarrollo histórico y el futuro civil de la humanidad entera.¹⁸

¿SOLO INSTRUIR O TAMBIÉN EDUCAR?

Profundizado el sentido de las palabras detengámonos ahora sobre una pregunta crucial: «¿la escuela debe solo instruir o también tiene la responsabilidad de educar?».

Nos permitimos en este punto un recuerdo personal: en los inicios de los años 80 participé en Italia (en una localidad del interior de Cerdeña, llamada Ogliastra), en calidad de representante de la presencia católica en las escuelas del estado (en realidad mi asistencia fue «casual», en cuanto reemplazaba a la ponente invitada, que era una profesora muy conocida en la Región por su compromiso con los jóvenes) a un debate sobre la situación de la escuela en Italia y los proyectos de su reforma. Intervinieron en el conversatorio otras personas y entre ellas el Dr. Giovanni Berlinguer,

¹⁸ Resumiendo el texto de R. Mazzeo, para no engendrar confusión, no hemos separado sus aportes de las citas de otros autores que aparecen en su escrito. Para quien quiera profundizar el tema de la formación será útil consultar los autores citados a este propósito por R. Mazzeo; se trata de dos en particular, C. Nanni, autor de la voz «Formazione» en el *Dizionario di Scienze dell'educazione* (Turín 1997) y G. Bretagna, *Avvio alla riflessione pedagogica* (Brescia 2000).

congresista de la República por el Partido Comunista Italiano (hace poco ha sido Ministro de Educación). A los pocos minutos de iniciar el debate, todo el diálogo de la mesa se concentró alrededor de la discusión entre el conocido profesor universitario, y además Congresista, y el que escribe (que en esa época hacía sus pininos como profesor de secundaria), acerca de la función de la escuela. Él sostenía que la escuela *solo* debía instruir y yo decía que *debía educar* (y además no podía evitarlo). En otros términos el tema candente en ese debate —creemos también hoy profundamente actual— vertía sobre la posibilidad y la oportunidad que la escuela fuera «neutral» o albergara, con pluralismo, diversas propuestas educativas en diálogo entre ellas.

Desde los años 70 del siglo xx,¹⁹ en occidente, se ha ido afirmando la crítica a la autoridad en pedagogía y consecuentemente una visión de la escuela que privilegia la «neutralidad», la «epochè del mundo de la vida»; visión en que prevalecen orientaciones y métodos que impiden el encuentro entre el joven y el autor estudiado, privilegiando el género sobre el autor, el abstracto sobre el concreto.²⁰ En los años 80 y 90, se ha afirmado la idea de que la instrucción coincidía con la información y la escuela solo debería

¹⁹ M. Borghesi anticipa el origen de este fenómeno afirmando que «la idea que la instrucción y el método educativo deban girar entorno a una tradición humanista se convierte en problemática en Italia a partir de la neo-ilustración de los años sesenta» (2007: 26).

²⁰ «Fundado sobre la negación del sujeto el modelo post-humanista impide la memoria y se transforma a pesar de él, en compinche del Nihilismo que marca el horizonte histórico. La epochè del mundo de la vida, la puesta entre paréntesis del factor humano (en la literatura, en la historia), la destitución del problema del sentido y de la verdad (en filosofía), la de-historicidad y la formalización (en las ciencias), son otros escollos que se interponen en la relación entre conocimiento e intereses. A eso se añaden el cansancio y la desilusión que envuelve a la figura del docente, el cual sumergido en una burocratización impresionante y privado de su autonomía, remodelado continuamente por la clase sacerdotal que preside al reformismo escolar, aquellas de los pedagogistas, aparece como el pasivo ejecutor de enfoques y métodos, establecidos de lo alto radicalmente disconformes, a menudo, de aquellos que constituyen su personal formación cultural» (Borghesi 2007: 19).

aumentar el número de las informaciones porque el único objetivo sería el éxito económico-social. Fue así que se impuso un modelo tecnocrático del saber, dominado por una lógica mercantil en la cual lo que importa es solo lo funcional. Esta mentalidad trae como resultado la burocratización de las figuras sociales.²¹ Las principales figuras profesionales pierden así el aspecto personal y se vuelven burocráticas. Esto en los países más desarrollados sucede, por ejemplo, con la figura del médico: quien ya no es el médico de las familias, quien se preocupa por las personas, las conoce una por una, sino se vuelve quien escribe simplemente recetas; transformándose en un funcionario de la salud; también el político ya no es el hombre del pueblo, expresión de la comunidad de origen, más bien es una figura mediática; lo mismo ocurre con el profesor, a quien ya no se le concibe como un maestro, sino como un técnico que proporciona la información. Es así que todas estas profesiones pierden su aspecto de vocación y se vuelven funciones técnicas y el rol social de un profesional ya no es el de una figura moral que los jóvenes pueden mirar e imitar. Esta transformación hace más difícil la educación porque «educar» es proponer modelos de vida, y cuando estos modelos son presentes en la sociedad, son vivos, es más fácil educar, por lo que los jóvenes ven cómo se vive la profesión dentro de la sociedad; de lo contrario cuando cada uno piensa solo en su interés y beneficio, sin entusiasmo ideal, se vuelve más difícil educar.

Mientras que después de la Segunda Guerra Mundial, en los años 50 y 60 del siglo pasado, hubo un período de una gran tensión ideal (fue la

²¹ Las ideas principales aquí desarrolladas con respecto también a los temas siguientes del nihilismo, estructuralismo, burocratización de los profesores, etc. se deben a la profundización que sobre la materia ha desarrollado M. Borghesi en un reciente Seminario Internacional «El sujeto ausente. La escuela entre el nihilismo y la memoria» (Lima, 8 al 11 de noviembre de 2007).

época de las esperanzas y expectativas de cambio positivo que engendraron figuras como John Fitzgerald Kennedy, Martín Luther King, Juan XXIII); después, a partir de los años 70 y 80, hemos asistido a un progresivo vaciamiento de los ideales. Frecuentemente los jóvenes de hoy no saben con quien identificarse y muchos sienten que después de la caída del muro de Berlín no existe un ideal por el cual valga la pena luchar: el marxismo ha sido para muchos una gran ilusión, esta ilusión ha caído definitivamente y ha dejado detrás de sí un vacío; este fenómeno se hace muy evidente en los países de la Europa del Este, donde el único deseo de la mayoría de las personas parece ser el enriquecerse y gozar de la vida, donde da la impresión que no existe otro ideal que valga la pena.

Hoy asistimos en el occidente a la crisis de todo valor ideal y esto coincide con la ausencia de auténticos maestros. Vivimos en un tiempo de nihilismo y quien reflexiona sobre nuestra época, siente que el nihilismo se puede definir como un tiempo sin maestros, porque el maestro es quien ayuda a reflexionar sobre la vida, así que su presencia puede colaborar a combatir y vencer la nada que caracteriza la vida de hoy.

Con respecto a la escuela, el aspecto verdaderamente trágico no es tanto que los educadores no sepan escuchar a los estudiantes, sino es que los maestros sienten que ya no tienen nada interesante que comunicar a ellos. Como ya observamos el profesor no debe ser neutral y, en realidad, esta neutralidad hoy termina por ser la coartada de un desamor, de una apatía, de un desinterés, hacia la vida y el destino propio y de los demás.

El desaparecer de la dimensión educativa es, por tanto, consecuencia de una cultura y una sociedad sin relaciones sociales, donde ninguna relación dura en el tiempo, aquel tipo de sociedad en la que vive el mundo opulento y que con imagen subjetivo ha sido definida «sociedad líquida». La cultura occidental de los últimos cuarenta años, la misma que paulatinamente ha invadido el

mundo entero, se ha nutrido de un resentimiento contra el hombre, a partir del cual la naturaleza, el bios, la ecología terminan por ser más importantes que la persona humana. Esta misma tendencia coincide con el «estructuralismo» que se ha convertido en la moda cultural de los años 70 y 80.

El estructuralismo, afirmando que solo existe la estructura y no el sujeto (el hombre), que solo sería el resultado de estructuras económicas, sociales, antropológicas y lingüísticas, ha hecho que en la escuela desaparezca el método existencial, en cuanto método que se apoya sobre la afirmación de que el hombre es siempre hombre, idéntico a sí mismo no obstante el pasar del tiempo y de las generaciones, haciendo posible así la identificación del sujeto humano con su pasado. La escuela de la tradición humanística favorecía la educación como empatía, gracias a la cual un joven podía identificarse con los autores del pasado; desafortunadamente hoy, en la enseñanza de la literatura, este método existencial ha sido eliminado porque se dice que el hombre de ayer es el fruto de las condiciones del ayer y que no tiene que decir nada al hombre de hoy. De la misma manera, se elimina el método narrativo de la historia: así la historia ya no es de hombres, sino de estadísticas y de flujos económicos. Hay que observar que es justamente esa metodología que crea en los jóvenes un aburrimiento mortal por la historia. El resultado del estructuralismo en el campo educativo es una ruptura con la educación humanista; la enseñanza se vuelve más técnica y enciclopédica, el alumno termina por saber un poco de todo, que al final no le sirve de nada.

El riesgo de una postura similar es la eliminación de la memoria²² y el impedimento que fluyan hacia nosotros los tesoros del pasado cuya

²² «En el contexto actual el proceso de secularización tiende a reproducir la concepción del tiempo como *continuum* para acceder después a la versión mitológica del mismo» (Borghesi 2007: 25). Véase también su análisis, a continuación, de los 4 momentos del proceso en cuestión en el transcurso del último medio siglo (cf. Borghesi 2007: 25-26).

transmisión necesita de maestros que hagan posible la relación entre conocimiento e interés.²³

El fin de la escuela se convierte en la acumulación del saber, no en la formación de la persona a través de un camino guiado; prevalecen la enciclopedia, las estructuras por encima de los acontecimientos, no existe algo propio y único del hombre, todo es fruto de un proceso histórico, no hay actualidad posible de lo que pasó.²⁴

Desaparece, en esa visión, lo «eterno del hombre», la «estructura original o elemental» del ser humano y con eso desaparece progresivamente en el proceso educativo²⁵ el rol de la poesía, del arte²⁶ y de la música.

²³ Véase, a este propósito, la figura del maestro Monsieur Bernard en la obra *Le Premier Homme*, de A. Camus.

²⁴ «En esta trayectoria antihumanista no se dan más acontecimientos que marquen la historia y la vida de los hombres, sino estructuras (económicas, sociales, étnicas, lingüísticas) que el método científico debe enuclear. Materialismo histórico y estructuralismo convergen en la disolución del método histórico-existencial a favor de la tipología de lo impersonal, verdadera fuerza “oculta” respecto a la que los hombres, que en apariencia son actores, resultan ser las máscaras de estos. El hombre no tiene una “naturaleza” sino que es el resultado de una estructura la cual, a su vez, es el resultado de un proceso histórico» (Borghesi 2007: 27).

²⁵ Para profundizar este tema, véase el capítulo «Tradición y educación» (Borghesi 2007: 23-36).

²⁶ «En el metodologismo propagador el texto literario ha sido absorbido por el aparato crítico. La historia de la crítica, el análisis morfológico y estructural, han disuelto el texto. El regreso a éste es, entonces, la condición imprescindible para una comunicación directa entre lector y autor. Por otra parte, esta comunicación puede revelarse provechosa solo si lo “clásico” aparece en su actualidad, si está en condición de manifestar en dónde reside su esencia, la fascinación eterna que de él se desprende. Como escribe Marx en el proyecto incumplido de una introducción en *Para la crítica de la economía política*: “la dificultad no reside en entender que el arte y la épica griega están unidos a ciertas formas del desarrollo social. La dificultad esta representada por el hecho de que ellos continúan suscitando en nosotros un goce estético y constituyen, en cierto aspecto, una norma y un modelo inalcanzable”. Esta conclusión, que en sí contradice abiertamente tanto al historicismo como al materialismo histórico, es explicada por Marx a a partir de la idea de la niñez de la humanidad. “En la naturaleza infantil, el carácter propio de toda época

Pero el joven no necesita solo información, no requiere solo datos, más bien requiere la ayuda para introducirse en la realidad²⁷ y esa es la tarea propia de la educación. Aquí se añade una reflexión importante que creo constituye un aporte extraordinariamente significativo de L. Giussani: «la realidad no se afirma nunca verdaderamente si no se afirma la existencia de su significado» (Giussani 2006: 62). Los modelos culturales que quieren limitar la escuela a lugar de instrucción terminan por ser, consciente o inconscientemente, deudores a un nihilismo dominante. A este propósito J. Carrón, recientemente ha afirmado:

Pensábamos que se pudiera reducir la educación a transmisión de conocimiento, de datos, pero esto no ha sido suficiente para continuar a interesar a los jóvenes hacia lo que tienen frente a sí [...] y sin despertar el interés, aquel deseo (de conocer) que se había despertado desfallece y aparece aquel nihilismo sobre el cual hace tiempo llamaba la atención. A. del Noce (el nihilismo hoy corriente es el nihilismo «gozoso», que es sin inquietud). (Carron 2007: 10)

De hecho si no hay realidad, si no hay hechos reales, sino solo espejismos, apariencias, impresiones meramente subjetivas, no se plantea el problema de la búsqueda del significado, cada uno atribuye a las «cosas»

¿no revive quizás en su verdad primordial? Y ¿por qué la niñez histórica de la humanidad en el momento más bello de su desarrollo, no debería ejercer una fascinación eterna como estadio que ya no vuelve más?». En realidad, esta fascinación proviene del arte y de la literatura en la medida en que en ella se refleja la existencia del hombre, su lucha contra el destino, su nostalgia por la vida de los dioses. El Arte y el Epos griego son «clásicos» en la medida en que representan lo eterno en el hombre, dan voz a su grito de vida, a su melancolía ante la muerte» (Borghesi 2007: 29).

²⁷ «Introducción a la realidad: en eso consiste la educación», así L. Giussani fija el tema central de su obra *Educación es un Riesgo*, proponiendo la definición de J. A. Jugman (Giussani 2006: 61-62).

el valor que quiere y por el tiempo que le parece, por que en realidad nada tiene en si un valor que merezca ser reconocido y afirmado.

El rol de la tradición en la dinámica educativa

Si no se quiere sucumbir a esa posición que hace inútil cualquier esfuerzo educativo, es necesario retomar el camino de la búsqueda del significado de la realidad. Esto vale en primer lugar para los educadores, J. Carrón hace poco ha observado que «el problema de la educación es si nosotros (los educadores) tenemos una respuesta a esta urgencia del vivir, de tal forma que podamos comunicarla viviendo» y que «por eso no se trata de un problema de los muchachos, sino es un problema de adultos, un problema nuestro» (2007: 11). Por lo que, el mismo J. Carrón agudamente observa, «la educación no es explicar lo real, sino ayudar a entrar en él» y «podemos ayudar a los alumnos a entrar en el real solo si nosotros, en primera persona, entramos en lo real hasta descubrir su significado» (2007: 17-18). En este sentido, en esta visión de la «educación como comunicación de sí, es decir, del modo de uno de relacionarse con el real» (Carrón 2007: 18), hay que entender y reconocer el valor fundamental de la tradición.

Por otro lado, en un reciente artículo P. Morandé observa que nosotros estamos en una relación de dependencia de nuestros progenitores en dos sentidos: el primero, biológico, siendo que «nuestra existencia tiene un vínculo que nos une al origen de la vida a través de la sucesión de generaciones», y otra «dimensión de esta dependencia que es exactamente igual de fuerte que la genética, llamada cultura, que es aquella dependencia que necesita ser elaborada por el lenguaje, que necesita ser narrada» (2006: 13). Prosiguiendo en su reflexión, define esta elaboración narrativa de nuestra dependencia de las generaciones anteriores como *cultura* y finalmente

identifica la tradición con la «transmisión no por la vía genética o lo asumido sin necesidad de elaboración, sino de aquello que se nos entrega, pero que requiere de nuestra cultura, que lo elaboremos, integremos y lo hagamos nuestro» (Morande 2006: 13). Estas reflexiones se enmarcan en la visión de L. Giussani quien define la tradición como una especie de «hipótesis explicativa de la realidad» (2006: 64), es decir, como la posibilidad que tiene el niño, y después el adolescente, de encontrarse con alguien que le proponga un significado de las cosas. El mismo Morandé, retomando la definición de Giussani, aclara el significado que aquí asume el término hipótesis.

Hoy en día se usa la palabra hipótesis en un sentido especulativo, como mero punto de vista, como una opinión. Éste no es el sentido original de la hipótesis. La hipótesis es algo que se ofrece, es sabiduría, uno tiene la certeza de que ha sido verificada, alguien ha encontrado el significado de la realidad a partir de esa hipótesis que se nos ofrece. La hipótesis de la tradición no es leer el diario y leer la información que nos trae, que vale hoy y que mañana no vale nada, sólo para prender el carbón del asado. La hipótesis de la tradición es una hipótesis sapiencial, de sabiduría. (2006: 13)

Es evidente, por lo tanto, que no se trata de un tradicionalismo obtuso, donde hay por parte del maestro una imposición desconsiderada y por parte del alumno una absorción mecánica y pasiva (cf. Giussani 2006: 65), se trata, más bien, de conducir al adolescente a la «certeza que existe un significado de las cosas» (Giussani 2006: 65). Evidentemente, el tema del significado de la realidad está vinculado, indisolublemente al problema de la razón y de la verdad que son cuestiones que debemos enfrentar luego, en el contexto del presente trabajo, pero ahora quisiéramos

abordar, siguiendo el itinerario que recorre L. Giussani, las consecuencias de la negación de la tradición, por ser una característica de la cultura contemporánea dominante.

La idea base de quien rechaza el valor de la tradición, en la dinámica educativa, se sustenta en una concepción de la personalidad como «resultado de una espontaneidad evolutiva sin que sea necesaria ninguna regla o guía fuera de nosotros mismos, sin que haya algo de lo que depender verdaderamente» (Giussani 2006: 66) más bien «todo lo que está fuera del propio yo no sería sino mera ocasión para reacciones totalmente autónomas» (Giussani 2006: 66). Para esta cultura, la «tradición» es algo que se ve como un peso para el joven, como algo contrario a su libertad, como enemigo de su desarrollo libre. Por eso, es necesario reflexionar sobre algunas cuestiones que nos permitan enmarcar el problema en sus reales dimensiones.

En primer lugar, es necesario reconocer que la personalidad crece solo si puede ejercer una auténtica libertad de juicio y de elección. Sin sentirse protagonista de sus opciones y de sus acciones el joven no percibe el crecer de la propia humanidad y no adquiere serenidad y seguridad. Por otro lado, elegir y decidir implican una auténtica capacidad de juzgar, que se da solo en presencia de un criterio y una medida. Esa afirmación, que para juzgar es necesario un criterio, me parece indudable, y es fácil comprobarlo mirando a la vida cotidiana. Se volvió un punto claro a partir de la anécdota siguiente, durante un almuerzo. La comida era excelente y a cada momento yo decía: «¡que sabroso ese plato, ese vino!». Mi compañero de mesa callaba y no daba muestra de interés, hasta que, evidentemente, cansado por mis entusiasmos, me dijo: «señor, debo confesarle que hace pocos meses tuve una fuerte gripe que me afectó, espero provisionalmente, el olfato, así que no me pida juzgar la comida, porque solo puedo decirle si es dulce o amarga, si es salada o sosa, pero muy poco percibo los sabores». ¡Sin criterio, sin capacidad de distinguir,

no hay posibilidad de juicio! Pero ¿dónde encontraremos esos elementos indispensables para vivir la relación con la realidad?, ¿afuera de nosotros o en nosotros? En el primer caso nos exponemos a una alienación y, en el segundo, que evidentemente es el camino preferible, si no lo entendemos bien, el riesgo es abandonarse a nuestras reacciones, a nuestra instintividad. La situación se aclara solo si recurrimos al concepto de «experiencia elemental u original» (Giussani 2005: 22)²⁸ cuya profundización constituye, a mi juicio, uno de los aportes más importantes de L. Giussani a la antropología. Aquí, sin entrar en el tema, solo es necesario recordar que el mencionado autor afirma que existe en nosotros un «núcleo de evidencias y exigencias originales» (2005: 22) a partir de las cuales el hombre enfrenta la realidad: evidencias y exigencias comunes a todos los hombres, cualquiera sea su origen geográfico, étnico o cultural. Lo que en ese contexto cabe resaltar es que esa experiencia elemental, si por un lado es original en la persona y constituye su bagaje de partida en la vida, por otro, va descubierta; es necesario darse cuenta de ella, utilizarla en modo consciente y frecuente. Eso, creemos, puede ser la grande contribución que la tradición da al joven: no sustituirse a su criterio alienándolo (eso sería tradicionalismo), sino proponerle los descubrimientos, hechos por las generaciones pasadas, gracias al uso de la experiencia elemental. Relato, a ese propósito, un reciente episodio que me contó mi madre: se trata de un diálogo con su nieta de 18 años. La abuela estaba observando una reacción un tanto instintiva y dura de la nieta en relación con su hermana mayor y le estaba diciendo que habría tenido que estar más atenta, ser más delicada, menos dura, etc. a ese punto la nieta le dijo: «pero abuela, tu sabes, yo tengo carácter fuerte». Después

²⁸ En general, véase toda la parte dedicada al concepto de «experiencia» en el primer capítulo del mismo libro.

de un instante de silencio la abuela le contestó: «¡qué extraño hijita!, yo pensaba que la fuerza de un carácter estuviera en la capacidad de controlar las propias reacciones instintivas y en el dominio de sí», la nieta se quedó en silencio un largo tiempo y, después, retomó la conversación pasando a otros temas. La abuela había introducido un criterio de juicio diferente y lo había sugerido al parangón que la misma joven tenía que realizar. Eso me parece un ejemplo sencillo del auténtico rol de la tradición.

Es importante a ese propósito la consideración que «la verdadera confrontación con la realidad, (con las demás opiniones, etc.), exige conocimiento de sí, desarrollo intenso del dato originario que constituye el primer fundamento de la conciencia» y que «las empresas de un hombre serán más personales [...] cuanto más avisadas estén de los datos de los que deben partir y de las estructuras que deben usar» (Giussani 2005: 69). Es también importante observar que si por un lado la ausencia de una propuesta de significado lleva al joven a una incertidumbre que lo amedrenta y al final a una situación de indiferencia y desamor, hay por otro lado la posibilidad que con mayor facilidad caiga en manos a ideologías parciales y deshumanas, sea arrastrado y «sucumba ante fuerzas externas imprevistas» (Giussani 2005: 66).

La experiencia muestra, en efecto, cuanto es ilusoria la postura de quien piensa que nuestros juicios y apreciaciones «espontáneas» son naturales, originales, personales y por lo tanto buenos. Nuestras actividades instintivas, nuestras reacciones, nuestra espontaneidad es lo más fácil de condicionar de parte del poder de turno.²⁹ En las cosas pequeñas y en las

²⁹ «La pretendida autonomía de la concepción laicista se traduce, de hecho, en alienación de sí mismo en cada instante, en abdicación continua de toda verdadera iniciativa, para ceder a una violencia que no escandaliza a la mayoría simplemente porque está trágicamente encubierta» (Giussani 2006: 67).

grandes el ambiente que nos rodea y los medios de comunicación masivos pueden condicionarnos en forma considerable; no creemos que se pueda evitar eso, más bien que, sabiéndolo, se pueda enfrentar esas situaciones con la necesaria dosis de ironía y sobre todo de autoironía.

Recuerdo a ese propósito, dos episodios interesantes que documentan, la pertinencia de esa afirmación. El primero fue hace algunos años, cuando de paseo en montaña encontré caminando detrás de una joven familia, a un cierto punto, uno de los hijos, sería un niño de 5 ó 6 años, comenzó a decir al papá que tenía sed. El papá tomo una cantimplora con agua que tenía sujeta a la cintura, pero el niño no esperó que la abriera y le comentó: «no papá, tengo sed de Coca Cola». El papá no le hizo caso y el niño no bebió. La escena se repitió varias veces en el tiempo que yo quedé detrás de esa familia. «¿Qué diferencia hay entre la sed y la sed de Coca Cola?», para el papá sabio era claro que no había ninguna diferencia, pero el niño tenía evidentemente una cierta confusión en su cabeza. El segundo episodio se refiere a un reportaje de la televisión: las imágenes mostraban a una joven de buen porte y muy buen peso, vestida con un traje largo de flores y de mangas cortas, sin escotes, que modelaba en una pasarela alrededor de la cual se veía un público entusiasta que la aplaudía y daba muestras de grande aprecio. De hecho, me llamó la atención y seguí la transmisión: se trataba de la elección de la *Miss* de un pueblo africano. No pude evitar pensar que si se presentara en cualquiera de las ciudades de Ecuador, Colombia o Perú, la gente pensaría en una broma. Pero más allá de estos ejemplos, ¿a quién no le ha sucedido que mira con sonrisa las fotos tuyas de hace 10 ó 20 años y juzga «curiosas» la vestimenta, los peinados?, ¿a quién no le llama la atención la diversidad de comidas en los países que tiene la suerte de visitar? A todos nos ha sucedido encontrar no comestible algo que otros consideran un manjar. Hay países donde los

cuyes son mascotas y nosotros los comemos con gusto. La documentación de cuanto sea grande la capacidad del entorno que condiciona la persona es abundante; aconsejamos, a quien pueda, visionar, si ya no las conocen, dos películas, interesantes también por otros motivos, donde se ve el poder de una ideología o de una situación de violencia, de condicionar las actitudes de los niños: se trata de *Gritos del silencio* y de *Diamantes de sangre*. Por lo que se ha descrito ahora se puede comprender la importancia de acompañar al joven con una propuesta explícita de significado, una propuesta que solicite toda su capacidad crítica y no lo deje a la merced de la violencia, externa o interna. Quien rechaza la tradición propone una escuela que pretende formar los jóvenes sin una propuesta explícita, con un talante predominante analítico en sus programas, afirmando que lo ideal es dejar solo, sin un juicio, el joven frente a contenidos heterogéneos y contradictorios, pero esto es destructivo de la personalidad del joven. L. Giussani a ese propósito comenta que «se podría comparar al estudiante con un niño inteligente que, al entrar en una habitación, encuentra sobre la mesa un gran reloj despertador. Es inteligente y curioso, y por eso, cogiendo el despertador, lo desmonta poco a poco. Finalmente, tiene ante sí 50 ó 100 piezas. Ciertamente es un chico inteligente, pero una vez que ha desmontado el reloj se turba y comienza a llorar: allí tiene todo el despertador, pero el despertador ya no existe; le falta la idea sintética para reconstruirlo» (2006: 70). El mismo autor insiste en la necesidad de que el joven encuentre un guía que le ayude a descubrir el sentido último de las cosas, y menciona dos trozos de un periódico juvenil de los años 50 del siglo pasado que denuncian esa falta.

El verdadero aspecto negativo de la escuela es que no hace conocer lo humano por medio de los valores que con demasiada frecuencia

y tan inútilmente maneja; cuando el hombre revela su naturaleza en cada acción, es ridículo (¿o trágico?) que en la escuela se recorran muchos milenios de civilización, a través del estudio de las diversas manifestaciones de los hombres, sin saber reconstruir con suficiente precisión la figura del hombre, su significado en la realidad. Nuestra escuela se basa en el neutralismo innatural que iguala todos los valores... Pero la ceguera de nuestro tiempo hace que la escuela se la llame rara vez al banquillo de los acusados cuando en verdad es rea. Se la llama por la cuestión del latín o por los programas de los exámenes de selectividad; pero no se la llama porque no haya conseguido formar hombres verdaderos, a menos que suceda que estos «no hombres» cometan alguna clamorosa y gruesa «tontería», como, por ejemplo, un episodio de intolerancia racial. (2006: 70-71)

Asimismo, cita a otro estudiante que manifiesta: «Nos hacen estudiar una infinidad de cosas, pero jamás nos ayudan a comprender el sentido de esas cosas; y así nos parece que falta el porqué nos hacen estudiar» (2006: 71).

Contrariamente a lo que piensan los partidarios de la Escuela Neutral la «autoformación» es imposible en el niño y en el adolescente. Exponer al niño y al adolescente a visiones contrapuestas sin un guía produce confusión más que auténtica criticidad y termina para arrojar al joven en una especie de escepticismo, cuyas consecuencias son el fanatismo o bien la indiferencia y el pasotismo.

La experiencia educativa muestra que ordinariamente solo una escuela cualificada por un ideario «puede crear conciencias verdaderamente abiertas y espíritus verdaderamente libres. Justo porque educa en la afirmación de un criterio único, puede crear en el joven un interés intenso por la comparación con los demás idearios y una apertura sincera y con

simpatía hacía ellos. No existen apertura y simpatía vivas y verdaderas sino derivan de una seguridad universal, aunque sea inconsciente» (Giussani 2006: 73). En efecto, cuando el joven se siente cierto de las convicciones que su ambiente familiar o ideal le ha transmitido, no teme la confrontación y la comparación con otras ideas.

si el criterio que tú me propones es verdadero, ¿en qué y por qué otras ideologías no coinciden con él? Si la postura que tú me sugieres es justa, ¿en qué y por qué otros se comportan de modo diferente? Son algunas de las preguntas que se perderían en la conciencia del escéptico o quedarían truncadas en la conciencia del fanático, pero que provocan una apertura apasionada y atenta de búsqueda en el que está educado en saber que existe su solución. (Giussani 2006: 73-74)

MAESTRO-AUTORIDAD

El proceso educativo implica la existencia de un «Maestro». La tradición no puede actuar como hipótesis de trabajo para el adolescente o el joven, sino se encarna en alguien consciente de lo que hay que transmitir. Solo la presencia de un maestro puede mostrar la conexión entre la tradición y las exigencias constitutivas del joven porque es el maestro quien actualiza la tradición presentándola como hipótesis interesante en el presente. M. Borghesi agudamente observa que la crisis de la tradición humanística en la cultura occidental contemporánea va de la mano con el eclipse de la figura del maestro (cf. 2007: 34).

Al maestro se le ha sustituido con el técnico-educador; la pedagogía se ha transformado en «ciencia de la educación», desligándola de la

antropología filosófica. Con respecto al maestro, el técnico-educador no transmite una imagen de hombre sino solo información que no tiene nada que proponer existencialmente al joven, se coloca en un horizonte científico que pone entre paréntesis el «mundo de la vida» (Borghesi 2007: 34). El auténtico maestro, de lo contrario, está empeñado en primera persona en la verificación crítica de la tradición; está involucrado con los mundos fundamentales de la tradición, con las preguntas y respuestas que el pasado ha dado a las exigencias fundamentales del yo. El auténtico maestro termina por entrar en una solidaridad concreta con las aspiraciones fundamentales del discípulo, aun cuando el joven no está consciente de ellos. El maestro se convierte así en alguien que está más cerca de la verdad, que está dentro del discípulo y que él mismo no sabe reconocer (cf. Borghesi 2007: 35-36).

Es así que el maestro se hace signo del único maestro, (*intimo meo*, diría San Agustín) y por ser signo no excede en su rol, no absorbe la libertad del joven, no lo embruja (como en la película de Meter Weir), mas bien ayuda al joven a trascenderlo, o ir más allá de él, le ayuda a crecer libre, y así se realiza como autoridad (cf. Borghesi 2007).

La palabra viene del latín, de *auctoritas*, y sus raíces están en un verbo que indica hacer crecer; por lo tanto, autoridad es aquello que hace crecer (cf. Borghesi 2007). Esta definición de autoridad nos permite comprender un fenómeno del cual todos tenemos continuamente experiencia: se trata de lo que sucede cuando encontramos alguien excelente en un campo y al mismo tiempo «bueno» como persona. Inmediatamente, en nosotros se despierta admiración y respeto, surge en nuestra persona el deseo de seguir e imitar y al mismo tiempo nos sentimos pequeños e inadecuados sin que esto signifique desmoralización (cf. Borghesi 2007). A este propósito introduciré un recuerdo solo con la finalidad de provocar la memoria de las experiencias análogas de cada uno. Entre los años 1983 y 1988, terminados mis estudios

universitarios tuve la ocasión de trabajar en un centro cultural que se dedicaba a la formación de los docentes de secundaria y, en general, a la promoción de la cultura en la región en la que yo vivía. Fue así que invitamos en diferentes ocasiones a algunos historiadores de renombre europeo: Léo Moulin, Régine Pernoud, Michel Heller, Marco Tangheroni, Franco Cardini, entre otros. Antes, como todo alumno, había estudiado historia en el colegio, en el Liceo, en la Universidad, tenía nociones básicas aceptables, pero en ningún momento la historia me había apasionado verdaderamente; jamás se me había ocurrido buscar un libro de historia para leer en los ratos de descanso o en vacaciones. Desde el encuentro con estos profesores las cosas cambiaron radicalmente, fue para mí el descubrimiento de un «mundo nuevo», fascinante y perfectamente interesante en el hoy. En un aspecto de la vida, en una materia de estudio, me había encontrado con auténticas autoridades; personas llenas de conciencia de la realidad que provocaban en mí novedad, admiración y respeto, personas que tenían un atractivo inevitable y producía en mí una inevitable adhesión (cf. Giussani 2006: 76). Pero eso es solo un ejemplo de lo que se necesita en el proceso educativo: el educando debe encontrarse con adultos en los cuales la propuesta de la tradición sea vivida en modo que resulta atractiva, así que sepan guiar la experimentación de los valores que ofrece la tradición. En efecto,

a diferencia de lo que sucede en el campo técnico o económico, en donde los progresos de hoy pueden sumarse a los del pasado, en el ámbito de la formación y del crecimiento moral de las personas, no se da una posibilidad semejante de acumulación, pues la libertad del hombre siempre es nueva, y, por tanto, cada persona y cada generación tiene que tomar nueva y personalmente sus decisiones; incluso los valores más grandes del pasado no pueden ser simplemente

heredados, tienen que ser asumidos y renovados a través de una opción personal que con frecuencia cuesta.³⁰

Si eso es el sentido auténtico de la autoridad, debemos constatar con preocupación que «hoy, por el contrario, la autoridad se propone y es sentida con frecuencia como algo extraño, algo que se añade al individuo» (Giussani 2006: 77). Ese juicio emitido por L. Giussani, en 1977, mantiene su dramática actualidad, y la crisis de la autoridad va de la familia al colegio, hasta las más altas instituciones del estado.³¹ Quizás esa pérdida de peso de la autoridad dependa de la falta de las características esenciales de la auténtica autoridad que L. Giussani sintetiza en la media página que transcribimos.

La función educadora de una verdadera autoridad se configura precisamente como función de coherencia: un llamamiento continuo a reafirmar los valores últimos y al compromiso de la conciencia con ellos, un criterio permanente para juzgar toda la realidad y una salvaguardia estable del nexo siempre nuevo que se da entre las actitudes cambiantes del joven y el sentido último y global de la realidad. De la experiencia de la autoridad nace la experiencia de la coherencia. La coherencia es estabilidad efectiva en el tiempo, continuidad de vida. En un fenómeno de desarrollo paciente, como es el de la «introducción a la realidad total», la coherencia es un factor indispensable. Una certeza originaria que no se pueda continuar proponiendo en un desarrollo coherente acaba por sentirse como algo abstracto, como un dato que se soporta fatalmente pero no se desarrolla vitalmente. Sin la compañía de una verdadera autoridad

³⁰ Benedicto XVI. «Carta sobre la tarea urgente de la educación», *op. cit.*

³¹ En Ecuador, el año pasado, si mal no recuerdo, se aprobó por referéndum, una Asamblea Constituyente pocos meses después de haber renovado el Parlamento, signo evidente de la poca consideración en que el pueblo tiene las autoridades elegidas.

cualquier «hipótesis» quedará en una mera hipótesis y solo se producirá una cristalización; o bien cualquier iniciativa posterior reducirá a la nada la hipótesis originaria. Por otro lado, la coherencia, al ser presencia continúa de un sentido total de la realidad que esta más allá de todo «gusto» momentáneo y todo «parecer» caprichoso del individuo, se torna una potente educación en la dependencia de lo real. (Giussani 2006: 77)

LA VERIFICACIÓN PERSONAL: FUENTE DEL CONVENCIMIENTO

Si por un lado es vital la propuesta de una hipótesis transmitida por una tradición y encarnada en un maestro, de igual importancia es una postura adecuada por parte del discípulo. En efecto «debe quedar bien claro que la verdadera concepción de la tradición es que representa valores que hay que redescubrir en nuevas experiencias» (Giussani 2006: 95).

Siendo que la historia y la existencia traen valores que se deben redescubrir en experiencias nuevas, este descubrimiento no puede llevarlo a cabo los padres o los maestros para los jóvenes, se trataría de tradicionalismo, «la experiencia tiene que hacerla el joven mismo porque esto representa la realización de su libertad» (Giussani 2006: 95).

En estas últimas décadas, sobre todo a partir de la crisis de las ideologías, se ha hablado mucho de valores (cívicos, sociales, políticos, morales, éticos...), hasta incluirlo con énfasis en las áreas pedagógicas y en los programas ministeriales. Además, en todas las universidades se dictan cursos de ética y hasta las grandes empresas capacitan su personal en estos temas. Todo esto quizá pueda resultar oportuno, pero antes hay que recordar una cuestión fundamental: eso hace que una de las características más destacadas de la personalidad «es la fuerza de su convicción» y que «el

flujo creativo, la aportación constructiva de una personalidad dependen de ella (la convicción) para tener continuidad y solidez» (Giussani 2006: 80). Eso significa que nuestra sociedad no es gente que conozca, hable y opine sobre los valores, sino que lo viva, que lo sienta propios y decisivos para la propia experiencia: esto es el sentido de la convicción. ¿Pero, cómo se produce?. Así describe su proceso L. Giussani: «La convicción deriva de que se descubra la conexión vital que tiene la idea que se ha abrazado o recibido con las situaciones que uno vive, de que se vea cómo esa idea atañe a nuestras exigencias y proyectos» (2006: 80). Esto significa que solo si el joven descubre la «conveniencia» de un valor para su vida, solo si lo experimenta «fecundo» para sus relaciones e intereses, podrá asumirlo y defenderlo como auténticamente suyo. A tal propósito así concluye L. Giussani: «La convicción nace como resultado de una verificación en la que se demuestra que la idea o la visión de partida es clave para todos los encuentros y relaciones que tienen, que está profundamente referida a lo que se vive y, por consiguiente, es una luz resolutive para nuestras experiencias» (2006: 80).

Resulta evidente, después de estas observaciones, como es frágil una «educación en valores» en un contexto de «relativismo ético», que tiene miedo de la fuerza de las convicciones y confunde identidad sólida con intolerancia fundamentalista.³² Pero, más allá de la interesante polémica que se podría abrir sobre esos temas, aquí me interesa subrayar que la tradición, con su consistente carga valorativa, no pasará³³ nunca verdaderamente a

³² Frecuentemente, una cierta cultura laicista, esencialmente superficial en sus análisis, ha identificado las diferencias de religión como fuente de conflicto: el ejemplo más claro ha sido la guerra de los Balcanes, donde esta tesis ha olvidado los más elementales datos históricos.

³³ «Pasar» es, en el fondo, el significado del latín *tradere* ('transmitir') verbo del cual se origina tradición.

las nuevas generaciones si los jóvenes no asumen un trabajo de verificación personal. Cuanto más una tradición es grande, cuanto más el adulto, el maestro están ciertos del tesoro que quieren transmitir a los jóvenes, mayor interés deben poner en esta labor que el joven debe asumir. L. Giussani subraya la necesidad de que se suscite en el joven un «compromiso personal», un trabajo en el cual «ponga a prueba, verifique la oferta recibida por la tradición» y enfatiza que «esto solo puede hacerse por iniciativa del muchacho y nada más que por él» (Giussani 2007: 81). Creo que es fundamental ese reclamo esa «apelación incansable» a la responsabilidad del joven por que es verdad que «solo un compromiso conciente del educando individual le permitirá comprender su valor (de la tradición) y captar su validez existencial» (Giussani 2006: 81). Así como me parece sumamente interesante como test para identificar una auténtica educación lo que L. Giussani dice en este contexto: «... la educación verdadera tiene supremo interés en que el joven se eduque en una comparación continua no solo con las demás posturas, sino también y sobre todo confrontando todo lo que sucede con la idea que se la ha transmitido (*traditum*)» (Giussani 2006: 81). El mismo autor insiste en que la llamada a la responsabilidad personal se debe convertir en un «método de la educación». En efecto, es progresivamente más difícil encontrar en el ambiente escolar maestros que se preocupen no solo de «clarificar ideas», sino de suscitar en el educando ese compromiso existencial que es condición esencial para «obtener una genuina experiencia de lo verdadero». Eso es, a juicio de Giussani, uno de los olvidos principales del racionalismo moderno, el hecho de subvaluar la necesidad que en el proceso del aprendizaje de las cuestiones fundamentales de la vida intervenga la energía de la libertad: «incluso la evidencia más genial deja de traducirse en convicción si el “yo” no se familiariza con el objeto, si no se abre con atención y con paciencia al objeto, si no le da

tiempo y no convive con él: es decir si no lo ama» (Giussani 2006: 82). Además, el problema se agudiza porque la mentalidad moderna «enseña a los jóvenes a seguir las cosas hasta una medida que les resulte agradable y después... ¡basta!» (Giussani 2006: 82). Un corolario, aunque decisamente secundario, de esta situación es la creciente incapacidad de los alumnos de atención y constancia en el trabajo cotidiano de aula; quien enseña a adolescentes o a jóvenes de los primeros cursos de la universidad habrá experimentado la dificultad de encontrarse frente a rostros que observan al profesor como diciendo: «¿A ver si logras interesarme!», «¿A ver si vas a decir algo que despierte mi curiosidad!». Cuantas veces me he sentido como un canal de televisión frente al telecomando del muchacho que va a decidir si le gusta o no el espectáculo, y cómo es terrible ver apagarse paulatinamente la atención de un alumno, aunque no cree dificultad disciplinaria el desarrollo de la lección y simplemente se abstraiga.

Seguramente, a este propósito, se deben profundizar todas las cuestiones relativas a estrategias de exposición, de trabajo en clase; es cierto que se debe recurrir a los métodos de enseñanza más modernos, pero también hay que saber que nos encontramos frente a una fragilidad preocupante, a una «incapacidad para afirmar el ser» por parte de muchos alumnos. No se trata obviamente de buscar culpables o tranquilizar nuestras conciencias por los resultados no adecuados obtenidos,³⁴ más bien es para poner énfasis en la necesidad de un proceso educativo que ayude la formación de una personalidad consistente. Para eso es fundamental que el educador no proponga valores aislados y formales, reglas de comportamiento para adaptarse a las circunstancias, dejando el joven a su destino; de lo contrario

³⁴ Resultará seguramente muy útil a este propósito la lectura de 2 libros de R. Mazzeo —de gran interés— dedicados al tema del método de estudio, uno dirigido a los profesores y el otro de los alumnos. Ver MAZZEO 1997 y MAZZEO 1990.

es vital «proponer clara y decididamente un sentido unitario a las cosas» y al mismo tiempo «empujar incansablemente al joven a confrontar con ese criterio cada encuentro y cada relación que tiene, es decir, a comprometerse en una experiencia personal, en una verificación existencial» (Giussani 2006: 84). En ese trabajo, es de importancia vital el cuidado en evitar una actitud moralista; no se trata de «enfaticar deberes o valores particulares aislado del contexto total». L. Giussani en un pasaje sugestivo de su obra, nos recuerda, más bien que «solo lo grande, solo lo total, solo lo sintético animan la energía humana para afrontar lo cotidiano y pequeño» y que «la misma ascética cansa si no está informada toda ella por un fin amplio, verdaderamente digno del horizonte humano, siendo, por eso necesario proyectar al adolescente “fuera” de sí, hacia horizontes sintéticos y definitivos» (2006: 91).

BIBLIOGRAFÍA

BRAIDO, P.

s.f. *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*. Zurich: PAS.

BORGHESI, Massimo

2007 *El sujeto ausente. La escuela entre el nihilismo y la memoria*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Encuentro.

CARRIQUIRY, G.

2003 *Una Scommessa per l'America Latina*. Florencia: Le Lettere.

CARRÓN, Julián

2007 «Educación: la comunicación de sí mismo, es decir, del modo en que uno se relaciona con la realidad». *Huellas*.

FERRONI, Giulio

1997 *La Scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Turín: Einaudi.

FIORAVANTI, G.

1983 *Pedagogia e educazione familiare*. Roma.

FRAILE, G.

1958 *Historia de la filosofía antigua*. Madrid: BAC.

GARCÍA HOZ, V.

1960 *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid.

GIUSSANI, Luigi

2006 *Educare es un riesgo*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Encuentro.

2005 *El sentido religioso*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Encuentro.

MAZZEO, R.; A. PANZARASA y S. VIGNATI

2007 *Per lo sviluppo dell'io: autonomia, apprendimento e successo formativo*.
Milán.

MAZZEO, Rosario

1997 *Insegnare un metodo di Studio, il capitello*. Ediciones Il Capitello.

1990 *Un metodo per studiare, il capitello*. Ediciones Il Capitello.

MORANDÉ, Pedro

2006 «La lealtad con la tradición». *Riesgo de educar*, año 1, n.º 2, pp. 12-16.

PERETTI, M.

1969 *La pedagogía della famiglia*. Brescia.

ZAMBRANO, María

1996 *Verso un sapere dell'anima*. Milán: Cortina Editore.